

障害児通園施設における 多様な障害種が混在する集団での保育の効果

長曾我部博¹・田村智佐枝²・大西三紀子²・松田美香²・江藤志保²・
浜山 梢²・角 沙緒里²・杉元春菜²・立元 真³

**The Effect of Child Caring in a Group Where Two or More Types
of Disabilities Exist Together at a Day Care Center
for Preschool Children with Disabilities**

**Hiroshi CHOSOKABE, Chisae TAMURA, Mikiko OONISHI,
Mika MATSUDA, Shiho ETOH, Kozue HAMAYAMA, Saori SUMI,
Haruna SUGIMOTO, and Shin TATSUMOTO**

I 緒 論

内閣府の「障がい者制度改革推進会議」の答申を受け、政府は平成22年6月29日に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向について」を閣議決定した。改革の方向性のひとつ「地域で暮らす権利の保障とインクルーシブな社会の構築」に基づいて、保育や教育の分野では、障害の有無にかかわらず通常教育の中で共に保育・教育を受けるというインクルーシブ教育のシステム構築が迫られることになった。

インクルーシブ教育の目的は、障害の有無にかかわらず、個人が有する差異と多様性を相互に認め合うノーマライゼーションの実現であり、サラマンカ声明 (UNESCO, 1994) により世界的に認知されることとなった。欧米各国では、ノーマライゼーションの社会実現のために、サラマンカ声明以前から統合教育や共同学習が実践され、その成果についてまとめた報告がある。

Johnson and Johnson (1980) は、インクルーシブ教育を行うことにより障害のある子どもと障害のない子どもの間に友好的につきあったり手助けしたりする態度が出てくることを報告している。インクルージョンによって、障害のある子どもが通常の学級において排除されることなく、集団の一員として認められるようになったという報告もみられる (Schnorr, 1990; Williams & Downing, 1998)。また、Brown, Branston, Hamre- Nietupski, Pumpian, Certo and Gruenewald (1979) やBates, Renzaglia and Wehman (1981) は、インクルージョンを通して、地域社会で自立・共生生活を送るために必要とされるスキルの獲得が図られたことを報告している。

我が国においても、インクルージョンによって一定の効果を得られることが明らかにされている。小山・池田 (1995) は、社会的相互作用の形成について、障害のない子どもの行動がモ

¹宮崎市立広瀬北小学校

²宮崎市総合発達支援センター「おおぞら」通園部

³宮崎大学教育文化学部

デルとなって、障害のある子どもの社会性の発達が促進されたことを報告している。また、渡辺・植中（2003）は、障害のない子どもが障害のある子どもを肯定的に受容する態度に交流経験が影響を与えていることを報告している。長曾我部（2006）は、インクルーシブ体育の学習で生じた「まさつ」を通しながら、障害のない子どもが障害のある子どもとのかかわり方を学んでいったことを報告している。池川・戸ヶ崎・大山・猪俣・小野・木原・押川・木村（2009）は、交流及び共同学習によって、障害のある子ども側には「周囲の言葉や雰囲気などの変化に対応する力」の向上が、障害のない子ども側には「相手の様子を見てかかわる力」の向上がみられ、障害のある子どもと障害のない子どもの双方に教育効果があることを報告している。これらの報告は、通常の学級を教育の場としてインクルージョンが実践されたものである。

しかし、インクルージョンに基づく教育であっても教育の場が通常の学級に限定されるのではなく多様な教育の場でサービスが提供されるという研究もみられる。緒方（1995）は、インクルージョンとは、どの子どもも通常の学級で同じ指導内容で指導することではないこと、指導の中心は通常の学級であるが、一人一人のニーズに合わせて援助の方法を工夫し、どの子どもにも学習の成果が得られることを保障しようとするものであることを報告している。また、由岐中・園山（2000）は、アメリカにおける教育において、すべての子どもを通常の学級で教育を行うフルインクルージョンよりも、障害のある子どもが有する個々のニーズに応じて、より柔軟な場の選択を認めるサポートドインクルージョンが支持されていることを報告している。つまり、インクルージョンの基本原則は「すべての子どもが可能な限り一緒に学ぶこと」であるが、障害のある子どもが、障害のない子どもと一緒に学ばない選択肢もあるということである。

実際、我が国では特別支援学校を設置し、障害のない子どもと一緒に学ばないが一人一人のニーズに合わせて援助の方法を工夫し、どの子どもにも学習の成果が得られることを保障しようとする教育システムが存在している。幼児期の障害児に対する同様の機能として、障害児通園施設もある。これらの療育・教育機関は、障害のある子どもの社会参加や福祉・教育サービスとして設置されているものであり、ノーマライゼーションの実現のために必要な社会機能のひとつである。しかし、インクルージョンの研究として、障害のある子どもと障害のない子どもの関係を視座とした研究は多数みられるが、障害児同士の関係を視座とした研究は見あたらない。

そこで本研究では、障害児通園施設の幼児を対象に研究を進めることにする。特に、同種の障害種ではなく多様な障害種が混在する集団に在籍する幼児に絞ることとする。というのは、多様な障害種が混在する集団では、能力差が生じるとともに個人が有する差異と多様性が存在するからである。この状態は、インクルージョンの前提となる状態であり、障害児同士の関係を視座としたインクルージョンの研究をすすめる上で必要不可欠な要素だと考えるからである。

本研究の目的は3つある。第一は、多様な障害種が混在する集団で保育を受けている障害のある幼児が、施設内での活動場面において周囲の保育者や幼児と対象児の間でどのような「社会的相互作用」が生じるのかを明らかにすることである。第二は、多様な障害種が混在する集団で保育を受けることによって、障害のある幼児の「環境への適応」が図られるのかを明らかにすることである。第三は、多様な障害種が混在する集団において保育者がどのようにかかわることが重要であるかを明らかにすることである。これらを通して多様な障害種が混在する集

団で保育することの意義を、インクルージョンに関する先行研究で見られる事例と対比しながら検討したい。

II 方法

1 対象施設の概要

研究対象とした通園施設は、知的障害児と肢体不自由児（2歳～6歳）を対象とした施設である（定員各20名）。知的障害は、自閉症スペクトラム児やダウン症児が多く、肢体不自由は、知的障害もある重度重複児が多く通園している。ただし、通園のニーズが高いことや他に同様の施設が少ないために、現在は60名の通園児を受け入れている。

保育形態は、表1のとおりであった。

生活集団は、火曜・木曜日のグループ毎のメンバーを基本としている（表2参照）。ただし、月曜日には、全通園児を障害種別に再編成し、保育を実施している。なお、水曜日の集団保育は、複数のグループが合同で保育を実施する形態である。

表1 保育形態

曜日	形態
月	障害種別の保育
火	グループ毎の保育
水	園外保育・集団保育
木	グループ毎の保育
金	グループでの親子保育

表2 グループの構成

グループ名	構成メンバー	人数	職員数
M	知的9名（年長）、肢体2名（年長）	11	3
G	知的11名（年中8・年少3）、肢体2名（年中）	13	4
R	知的4名（年中1・年少3、うち自閉傾向4）、 肢体7名（年長1・年中4・年少2）	11	5
W	知的2名（年少々）、肢体9名（年長1・年中2・年少6）	11	4（NS1含）
S	肢体14名（年中5・年少5・年少々4）	14	5（NS1含）

*NSは看護師を示す

2 対象児

対象児は、宮崎県にある障害児通園施設に通っている幼児5名であった（表3）。

A児は、広汎性発達障害があり不注意傾向があるが周囲の状況を把握し気が利く行動とることが多い。ただし、乱暴なかかわり方や言葉づかいが目立つ幼児であった。B児は、自閉症があり集団での活動が苦手な他児とは距離をとりながらうろろしたり、自分の世界に入って楽しんだりする幼児であった。C児は、肢体不自由と知的の重度重複の障害があり、周囲とかかわりをもとうとしないが、快・不快を表情や仕草で表出する幼児であった。D児は、自閉症とてんかんがあり、室内を走り回りドアに激突して止まるような多動を示す幼児であった。E児は、肢体不自由と知的の重度重複の障害があり、大きな音や環境への不適応が強く、緊張を伴うために意思表示も分かりにくい幼児であった。各対象児の詳細な状況を表3に示す。

表3 対象児のプロフィール

幼児名	性別	年齢	グループ	障害の状態
A児	男	6y.5m	M	知的・言語発達遅滞，広汎性発達障害，療育手帳B1を保有。発達指数50（田中・ビネーV）。生活動作や運動の面で問題はない。食事，排泄，衣服の着脱等もほぼ自立している。言語でのコミュニケーションは可能であるが発音が不明瞭である。注意がそれやすく，集団の中で落ち着いて話を聞くこと等に難しさがある。大人の言動から場の雰囲気を敏感に感じ取ったり，友達の行動からその子どもの特徴を捉え，積極的に世話や手伝いをしたりする。ただし，適切なかわり方が分からず，乱暴な言葉づかいや激しいかわりになりがちである。
B児	女	5y.8m	G	自閉症，療育手帳Aを保有。新版K式発達検査による発達指数は33。園での1日の流れをある程度理解しているが，急な予定変更に対して不安を示し泣いて訴える。グループでは落ち着いて過ごす，大きな集団の中では落ち着かず，他児と離れてうろうろしたり手を頭の上でひらひらさせて自分の世界を楽しんだりしている。食事や排泄等の生活動作は，声かけや部分的な介助が必要である。自分からの発語はほとんどなく音声模倣はするが不明瞭。知っている大人（家族・職員）以外の人からの接触やかかわりを嫌がることが多い。
C児	男	5y.0m	R	神経線維腫症1型，類もやもや病，ウエスト症候群（重度心身障害），疾病による両上下肢及び体幹機能障害（身障者手帳併1級），療育手帳Aを保有。新版K式発達検査による発達年齢は5カ月程度。食事，移動，排泄等全介助である。座位保持椅子の使用により座位はとれるが，自力では不可。発語なし。周囲からの刺激に対し視線を向けたり表情を変えたりする等の反応は見られる。感覚刺激に対する快・不快の理解は可能であり，不快への反応は早いが発語に対する反応は少なく時間がかかる。
D児	男	4y.2m	W	自閉症，脳形成異常に伴うてんかん，療育手帳A，新版K式発達検査による発達指数は50。集団行動ができず，室内を気の向くままに行動してはドアに激突して止まるような多動である。好きなものや場所に執着しやすい。生活動作や遊びの中では，危険を避けるために声かけをするなど常に寄り添う必要があるが，動きを制限されることを嫌い，全身に力を込めて抵抗する。気持ちを伝えるようなジェスチャーや発語は見られない。職員や友達に自分から歩み寄ることがなく，他事とのかかわりもない。
E児	女	5y.9m	S	プラダーウィリー症候群，低酸素性脳症後遺症，身障者手帳1種1級，療育手帳Aを保有。新版K式発達検査による発達年齢は5カ月程度。移動，排泄等全介助で食事は経管栄養である。座位保持椅子の使用により座位はとれるが，自力では不可。発語なし。大人からの言葉かけに対して表情・発声・身体の動きでの反応があるが確実ではない。身体を動かそうとすると緊張となることが多い。音や振動等の不快な刺激に対しては，強い緊張がある。大きな集団の中では，環境へうまく適応できず激しく泣くことが多い。

※ 年齢は，20xx年3月31日時点で示した。

3 手続き

1) 調査場面

調査場面は、グループ毎の保育及び集団保育の場面であった。

2) 調査方法と内容

調査方法は、複数の保育者（保育士・指導員・看護師等）による行動観察に基づいて記録したエピソードを収集した。また、年度末の保育評価のための検討会で扱ったエピソードについても収集した。

エピソードの内容は、保育者と対象児との間、また周囲の幼児と対象児との間に生じた働きかけと、働きかけに対する反応に絞った。

3) 調査期間

調査期間は、20XX-1年4月から20XX年3月までの1年間であった。

4 倫理的配慮

対象児の保護者に対し、周囲の保育者や幼児と対象児との間で見られるエピソードの収集、その活用等について説明を行い、同意を得た上で実施した。

Ⅲ 結果

1 A児について

図1は、A児における保育者や幼児の働きかけとその時の反応を示したものである。なお、図中の円形の矢印は、時間の経過を示している(図1参照)。

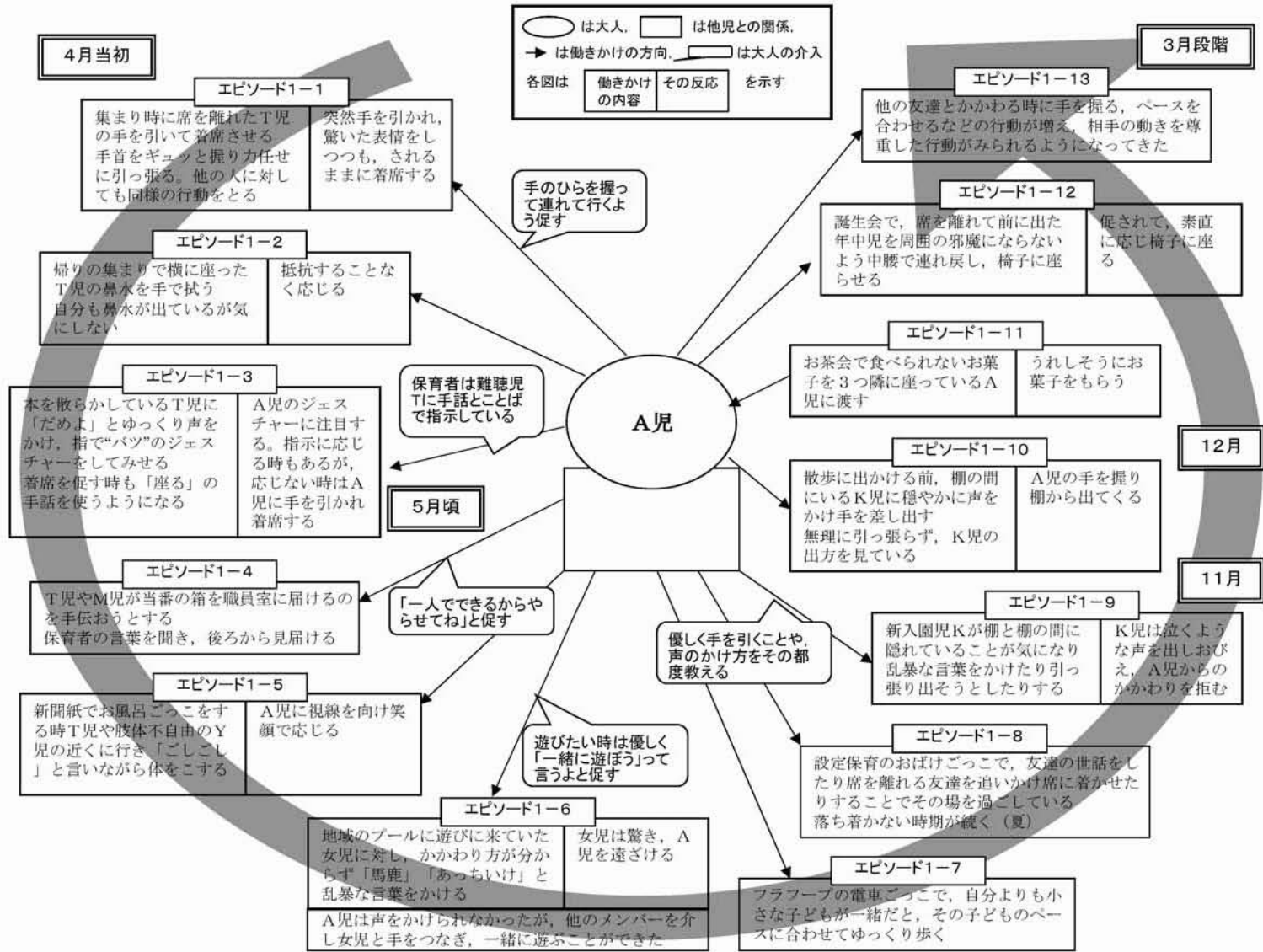
A児は、表3に示すとおり広汎性発達障害があり、注意力に弱さがあるが周囲の状況を把握し気が利く行動とることが多い。ただし、乱暴なかかわり方や言葉づかいが目立つ幼児である。

エピソード(以下、ep.と表記する。)1-1では、みんなが集まった時に席を離れた他児に対し手首を握って席まで連れてきて力任せに座らせていた。このような力任せの行動をとった時には、職員が「手のひらを握って連れて行くよ」と望ましい行動を示し、促していた。ep.1-2や1-4では、他児の鼻水を拭いてやったり当番の手伝いをしたりしていた。不必要な手助け行動がみられた時には、保育者がその都度声をかけ行動をコントロールしていた。エピソード全般を通して、他児の行動が気になるようで、A児から他児への働きかけが多いことが特徴的であった。保育者の行動もよく観察しており、まねをすることがあった。例えば、本を散らかしている幼児に対し、保育者がするように両手人指し指を立て×のジェスチャーをしながら「だめ」と声をかけて片付けを促す行動をとっていた(ep.1-3)。

他児とかかわりたい気持ちはあるが、かかわり方が分からず乱暴な言葉をかけて、かかわりを拒まれる場面があった(ep.1-6, 1-9)。乱暴な言葉が聞かれた時は、保育者が『遊ぼう』や『一緒にしよう』と声をかけようねと、声のかけ方を教えA児に練習させていった。

ep.1-9でかかわりを拒否された幼児に対し、12月の散歩の際に、穏やかに声をかけながら手を差し出して散歩に誘い、一緒に行動していた(ep.1-10)。他児とかかわるときに、手を握ったりペースを合わせたりする行動が見られるようになってきた(ep.1-13)。

図1 A児における保育者や幼児の働きかけとその反応



2 B児について

図2は、B児における保育者や幼児の働きかけとその時の反応を示したものである(図2参照)。

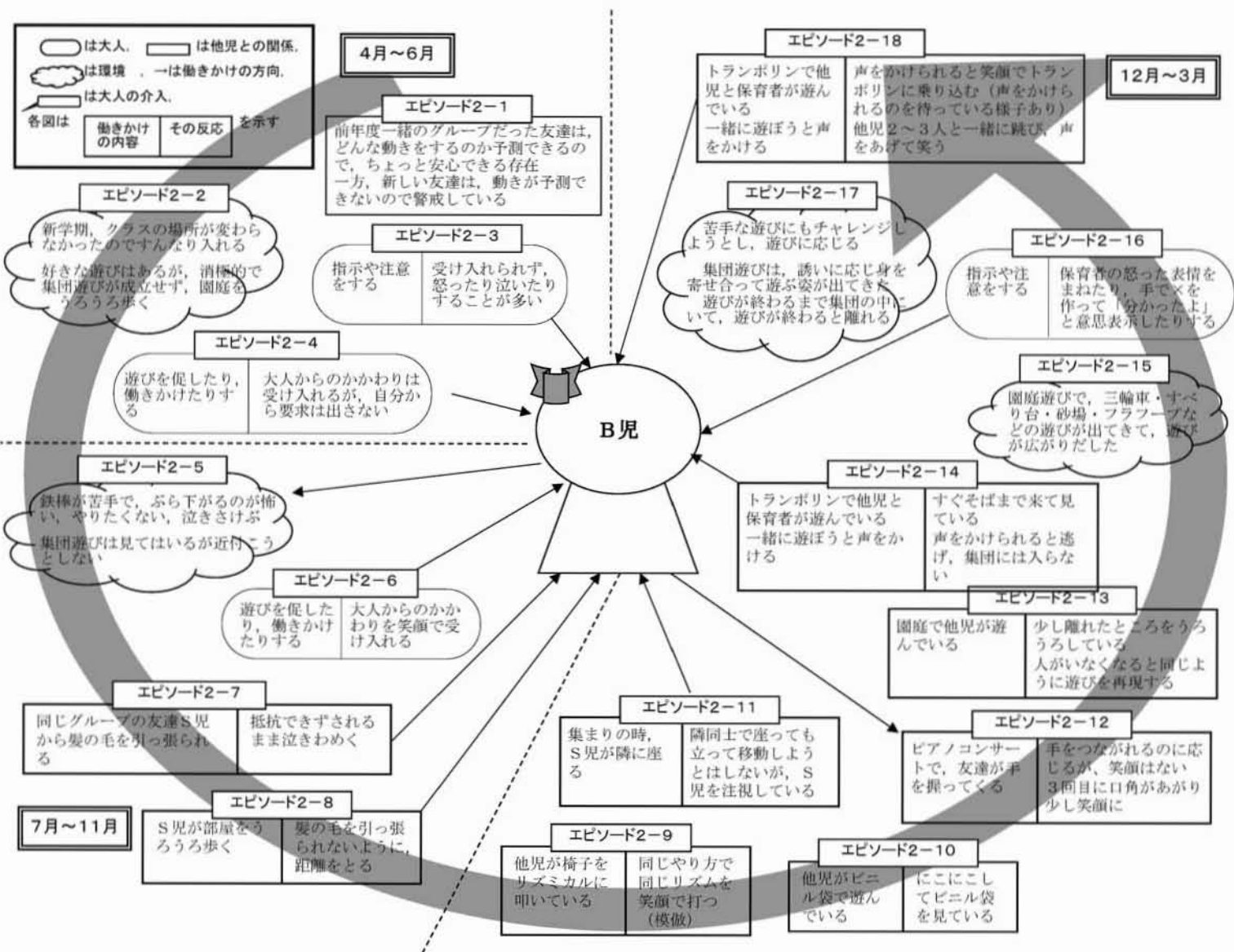


図2 B児における保育者や幼児の働きかけとその反応

B児は、表3に示すとおり自閉症があり、人とのかかわりや環境への適応が苦手で、集団から離れた場所でうろうろしながら過ごすことの多い幼児である。

集団遊びは成立せず、園庭をうろうろ歩く(ep.2-2)、離れたところから見ていて近付こうとしない(ep.2-5)といった状態が半年以上続いていた。新しい友達に対しても動きが予測できないので警戒していた(ep.2-1)。ep.2-7で示したように、他児から髪の毛を引っ張られる出来事をきっかけに、その子どもが部屋内をうろうろ歩くと髪の毛を引っ張られないようにするために距離をとり、他者を意識した行動をとっていた。しかし、10カ月ほど経過した時期になると、その幼児と隣同士で座っていても、移動して離れようとはせず相手を注視するだけで済むようになっていった(ep.2-10)。

他児が椅子をリズムカルに叩いている様子を見て、笑顔で同じやり方で同じリズムを叩いたり(ep.2-9)、園庭で他児が遊んでいる様子を少し離れたところから見ていて、人がいなくなると同じように遊びを再現したりする場面も見られるようになった(ep.2-12)。

苦手な遊びにもチャレンジし、集団遊びで誘いに応じ遊びが終わるまで集団の中にいることができるようになったり(ep.2-16)、他児と一緒に遊ぶことができるようになったり(ep.2-17)し、時間の経過に伴って環境へ適応する姿が見られるようになった。

3 C児について

図3は、C児における保育者や幼児の働きかけとその時の反応を示したものである(図3参照)。

C児は、肢体不自由があり全介助が必要な幼児であるため、前の年度は肢体不自由児中心のグループ(Sグループ)に属していたが、本調査時は「Rグループ」に属していた。このグループは、表2に示すとおり、自閉傾向の幼児が4名おり、担当の保育者もかわったので、本児にとっては落ち着かない環境となり、保育者との関係づくりを重視したスタートであった。

ep.3-2に示すとおり、周囲の幼児からC児への働きかけは乏しく、C児も自分の世界に入り込んで他児とかかわることは非常に少なかった。しかし、車に関心がある幼児がC児のバギーに興味を示したり(ep.3-5)、関心がバギーからバギーに乗っているC児に移行する中でC児への働きかけが生じたりした(ep.3-6, 3-7)。これらに対するC児の反応は「他児の様子を見ていない」段階から、「他児からの働きかけに不快を示さない」段階を経て、「相手を意識した視線や表情」へと変容してきた。ep.3-9においては、遊びの中でC児の「にんまりする」表情を周囲の幼児が見て、その表情につられるようにうれしそうに笑う場面が見られた。一方、周囲の幼児がC児へ触れたり抱きついたりする働きかけに対して、C児が相手を見て表情を緩ませる反応(ep.3-10)も見られるようになった。

表3に示す「快刺激に対する反応が少なく時間がかかる状態」であった4月段階から比較すると、周囲の働きかけに対し声を発したり表情を緩めたりするようになり(ep.3-11)、反応の量や反応の早さに大きな変容が見られた。

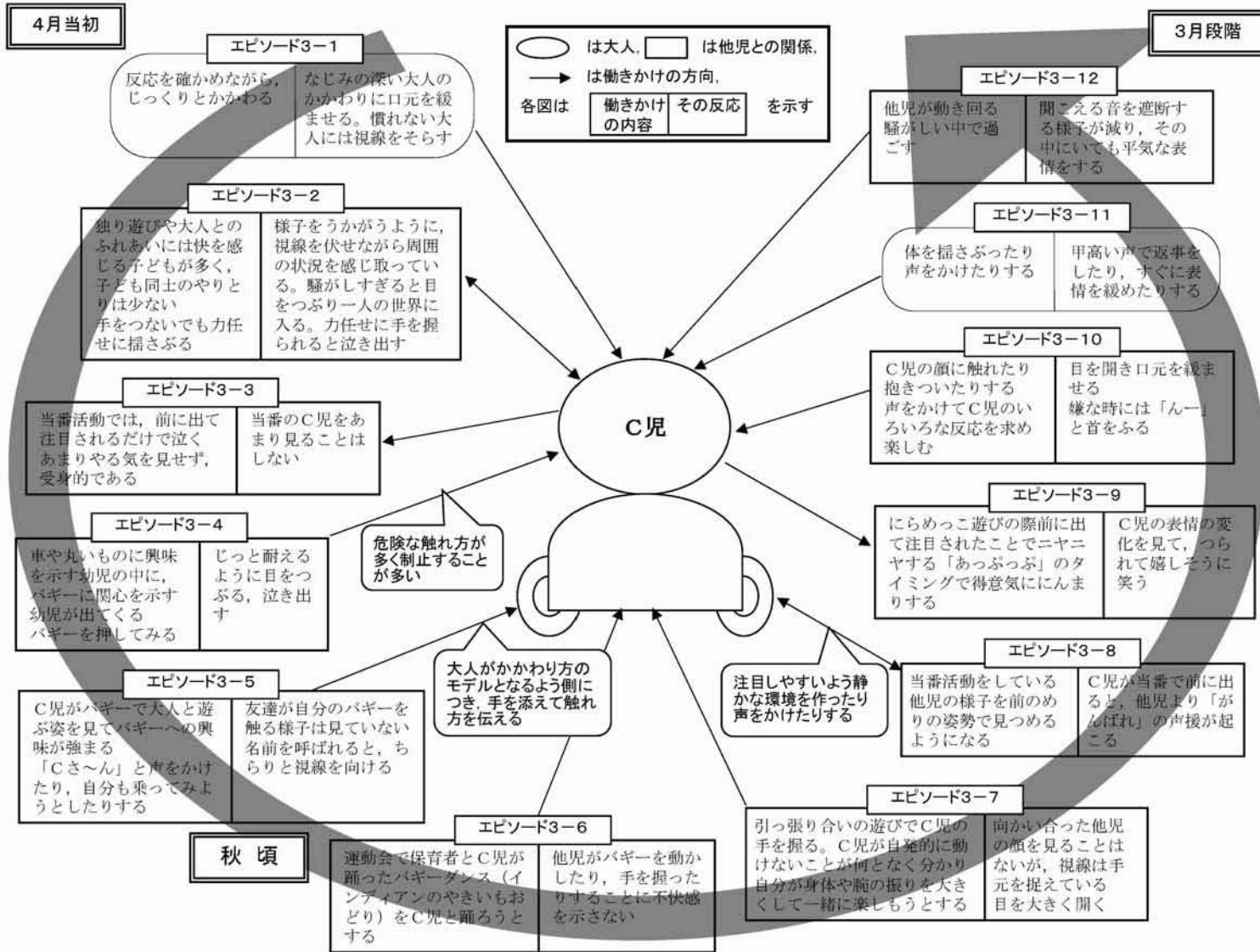


図3 C児における保育者や幼児の働きかけとその反応

4 D児について

図4は、D児における保育者や幼児の働きかけとその時の反応を示したものである(図4参照)。

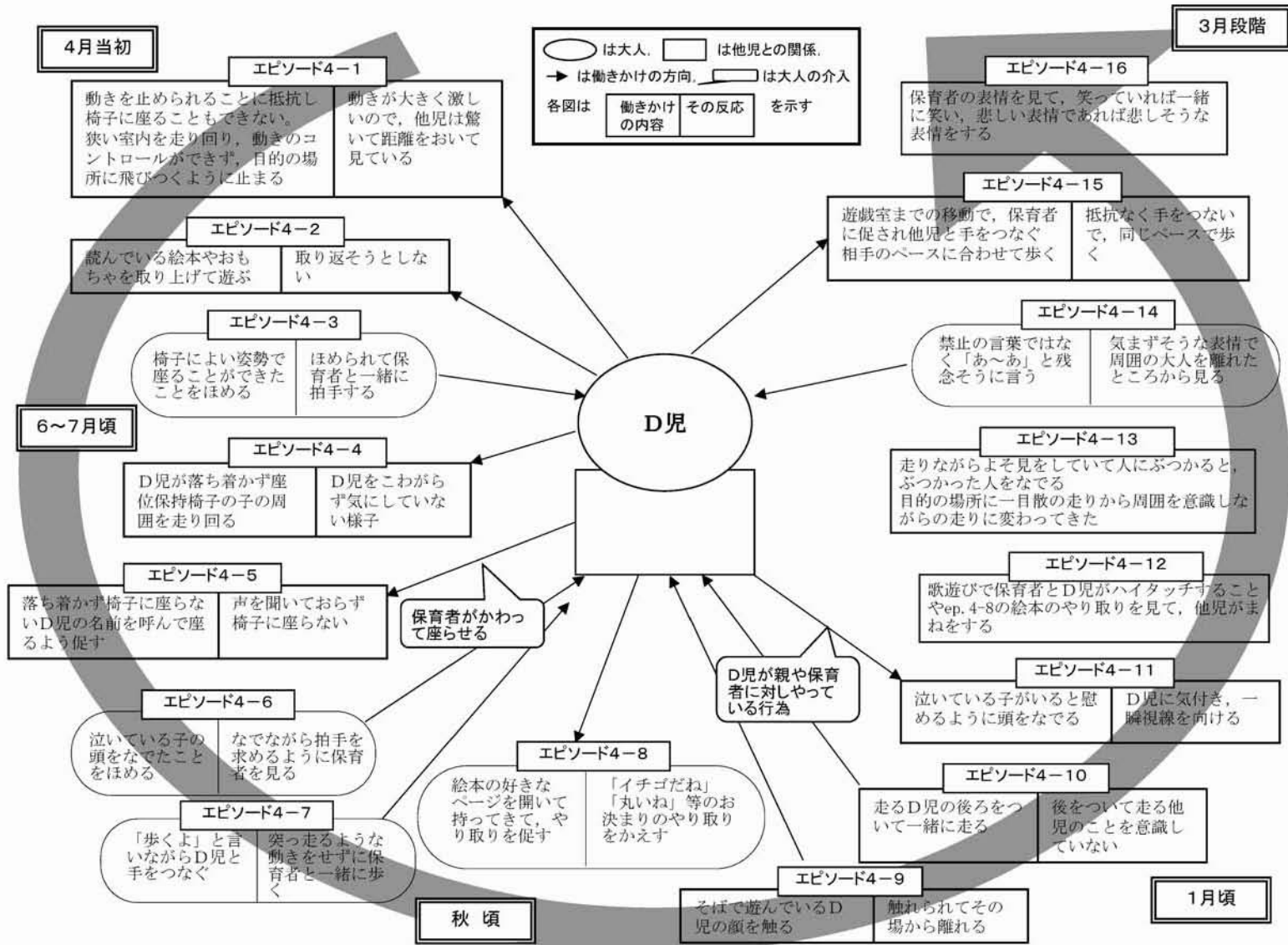


図4 D児における保育者や幼児の働きかけとその反応

D児は、表3に示すとおり広汎性発達障害やてんかんがあり、室内を走り回って壁やドアに激突するほどの多動傾向がある。

ep. 4-1 や 4-2 に示すとおり、D児の動きが大きく激しいことや、読んでいる絵本やおもちゃをD児から取り上げられるため、周囲の幼児はD児と距離をおいて様子を見ているだけであった。しかし、時間経過に伴って周囲の幼児は、走るD児の後ろをついて走ったり (ep. 4-10)、歌遊びでD児と保育者がハイタッチをしているのを見てそれをまねしたりするなど、D児の行動を参考にしながら模倣する行動が見られるようになった。しかし、D児自身はそれらの行動をしている他児のことを意識していない様子であった。

D児がよい姿勢で椅子に座っていたり (ep. 4-3)、泣いている子の頭をなでたりしたとき (ep. 4-6) に保育者がほめると、保育者と一緒に拍手をしたり保育者に拍手を求めるような視線をしたりする行動が見られた。また、D児の保護者や保育者が泣くまねをすると慰めるように頭をなでる行為をしていたが、相手が誰であっても泣いている様子を見ると同様の行為をしていた (ep. 4-11)。

ep. 4-7 に示すように、保育者がD児に対して「歩くよ」と言いながら手をつなぐと、保育者と一緒に歩くことがあったので、他児に対しても同様の行為をするよう促すと、抵抗なく手をつないで同じペースで歩くことができていた (ep. 4-15)。

5 E児について

図5は、E児における保育者や幼児の働きかけとその時の反応を示したものである。なお、図中の波線左側が4月当初の状態を、右側が3月の状態を示している (図5参照)。

E児は、肢体不自由があり全介助が必要な幼児である。表3に示すとおり言葉による反応はできない。身体を動かそうとすると緊張が生じE児の意思表示を周囲が理解することは難しい。

ep. 5-1 に示すとおり、にぎやかな場所や大きな音が苦手で、強い緊張や泣くという反応が生じた。また、知らない幼児が近づくだけで強く緊張したり (ep. 5-6)、他児の泣き声につられて泣き出したり (ep. 5-7) するなど、環境への不適応も強かった。ep. 5-3 から 5-5 に示すとおり、E児は他者意識があり、自分が知っている者に対しては笑顔を見せることもあった。集団での活動を見る場合は、個人を見るのではなく集団全体を眺めるような見方のため、周囲の大人や幼児はE児の視線に気付けないことが多かった。

しかし観察を継続していくと、4月当初に見られた環境への不適応が3月には減少し、近くで他児が泣いてもつられて泣くことは少なくなった (ep. 5-8)。また、知らない友達が近寄ってきて身体を触っても、相手をよく見て受け入れる表情で対応できるようになってきた (ep. 5-9)。にぎやかな場所や大きな音に対しても緊張はするが不快感によって泣くことも見られなくなった (ep. 5-14)。他者を意識してじっと見る行為に第三者が気付いて対応すると、笑顔を見せるなどの反応を示していた (ep. 5-10～5-13)。4月当初の集団全体を眺めるような見方から、個人に対して視線を送るような見方へと変容していった (ep. 5-11)。

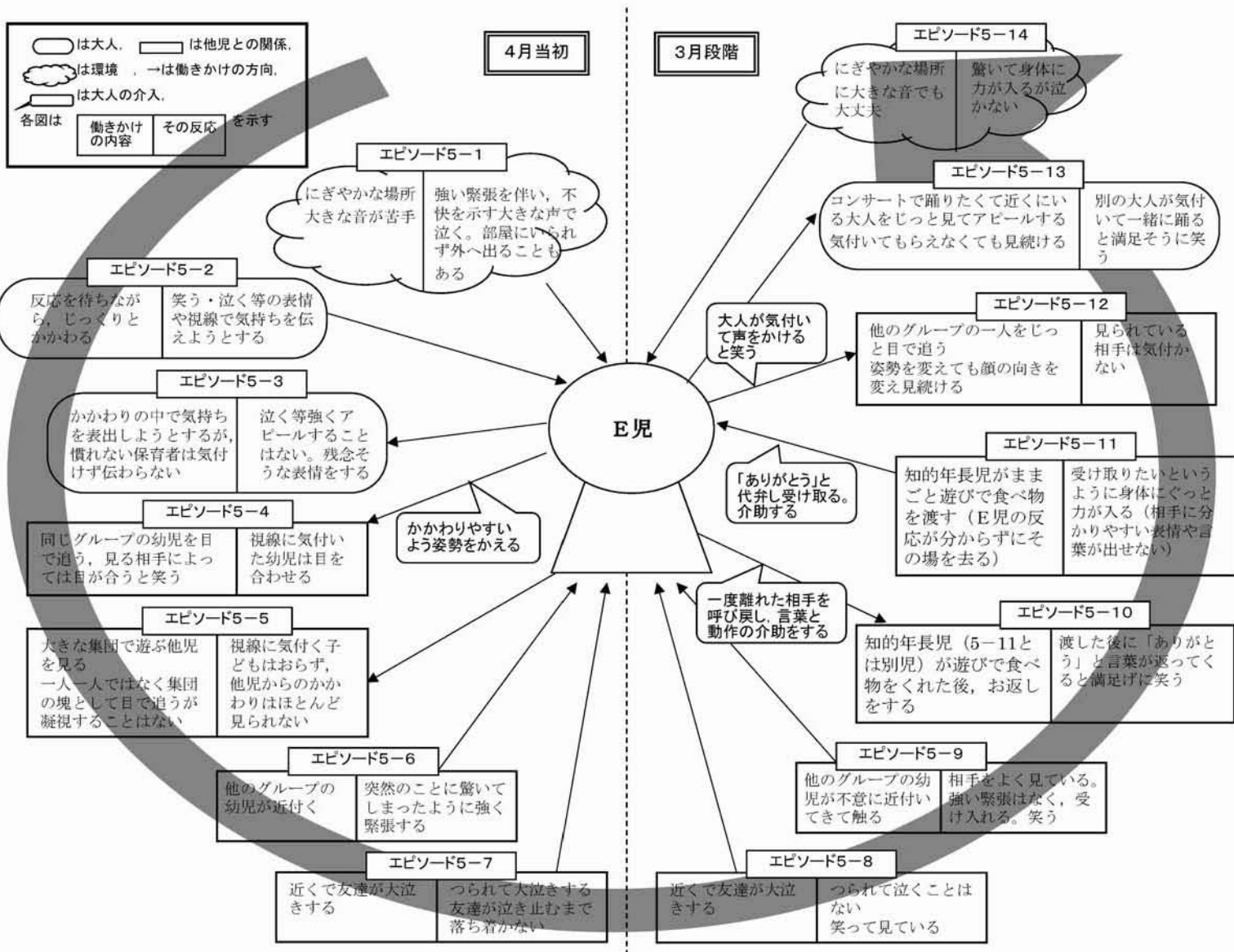


図5 E児における保育者や幼児の働きかけとその反応

IV 考察

本研究では、多様な障害種で構成された集団で保育を受けている幼児が、施設内での活動場面において、周囲の人や環境との間でさまざまな働きかけとその反応を示していることがエピソードとして整理された。これらのエピソードをインクルージョンに関する先行研究の「社会的相互作用」、「環境への適応」及びインクルージョンの成否を左右する「保育者のかかわり」の3つの観点の事例と対比しその意義を検討していく。

1 社会的相互作用

集団生活においては、他者とのかかわりを通して何らかの社会的相互作用が生じるものであるが、障害があることによって働きかけの方向や量には大きな偏りが出てくる。A児は、周囲の状況を見ての他児に対する働きかけが多かった。4月当初の行動は、自分の思いだけで行動するため、他児をいきなり引っ張ったり汚い言葉をかけたりするなど、相手の気持ちを考えない行動があったが、後半では他児のペースに合わせてたり待ったりできるように変容していった。B児は、周囲から離れたところでうろろし、自分の世界を楽しむ行動が多かった。他者の存在は意識していたのだろうが、髪の毛を引っ張られた出来事から、他者の存在を強く意識した行動を示すようになった。自分に攻撃が及ばないように相手の位置を確認し離れようとする段階から、隣に座っても大丈夫なほどに相手との距離を縮めることができるようになった。保育者に対する意識も、距離をおく段階から、遊びに対する指示には従う段階を経て、生活全般の指示も受け入れて行動するように変容していった。C児は、独り遊びや大人とのかかわりには快を示すが、他児とのかかわりは非常に少ない段階があった。他児からの働きかけがあると、最初は目を閉じたり頭を横に振ったりして嫌がる表情が多かった。しかし、バギーに関心のある子どもからの働きかけが増えると、相手を見る、手をつなぐ、笑顔が出てくるなど他児とのかかわりを楽しむようになっていった。D児は、部屋の中を走り回りドアに激突するような激しい行動があるため、他児は近付かない段階があった。しかし、他児が泣いていると慰めるようになでる行為をすることや、保育者とD児と一緒にするハイタッチや絵本を介したかかわりの様子を見る中で、D児と他児の関係が変わっていった。直接のかかわりはないものの、他児がD児のまねをする、D児の後をついて走るなど他児に影響を及ぼす存在となっていた。

従来のインクルージョン研究事例では、障害のない子どもが障害のある子どもに働きかけることが多いが、その中で、障害のない子どもが障害のある子どものペースに合わせる行動がでてくるようになることを長曾我部（2006）が報告している。働きかける側の行動という観点で見るとき、A児の行動は、長曾我部（2006）が報告している行動に合致するものである。また、太田（1986）は、統合保育の中で相互作用が深まる過程において、健常児からの働きかけに対し障害児に笑顔が見られたり手をつなごうとしたりすることが見られると好意的なかかわりが増していくことを指摘している。C児は、周囲の幼児からの働きかけを受ける中で表情や行動を変容させていった。つまり、働きかけを受けた者が働きかけを行った者に対して示す表情や行動という観点で見るとC児の行動変容は、太田（1986）の報告に合致するものである。その結果、好意的な相互作用がより進んでいった。

他者とかかわるといえることは、「働きかける－かけられる」の双方向の関係である。これは、インクルージョンに関する研究で数多く取り扱われている事項であるが、実は障害の有無に関

係なく障害児のみの集団であってもインクルージョンで生じる関係性が生じることを、今回のエピソードが物語っている。したがって、多様な集団の中で生活することが、社会的相互作用を生じさせるうえで重要であるといえる。

2 環境への適応

環境への適応力を高めるためには、適度な刺激が必要である。肢体不自由がある幼児が同一障害種ばかりの集団で過ごした場合、刺激を与える存在が保育者や保護者のみになってしまう。しかし、多様な障害種で構成された集団の場合、肢体不自由以外の障害のある幼児が、刺激を与える存在となりうる。実際、C児は、自閉症のある幼児や知的障害のある幼児と同じグループで生活することで、周囲の幼児から様々な働きかけを受けることになった。また、騒がしい生活音の中で過ごすことも経験することになった。これらの環境によって、周囲の幼児からの働きかけを受容したり、周囲の動きに目を向け表情を緩ませたりするようになるなど、C児の適応力は高まってきた。

自閉症がある場合、環境への適応は難しくなる場合が多く、B児も4月の段階で集団遊びには適応できていなかった。しかし、時間が経過するにつれ、遊びの種類が広がるとともに集団の中にいることができるようになり、3月の段階では集団遊びにおいても楽しい表情を示すように変容していった。自閉症児だけで構成された集団は、その社会性の能力の未成熟さのために、集団遊びを実施することが難しくなる。多様な障害種の幼児で構成されているからこそ、集団遊びをする環境を作ることができた。このことによって、B児の集団に対する適応力は高まってきたと考えられる。

E児は音に対する不適応が強く、にぎやかな場所や周囲で聞かれる泣き声に反応して泣いていた。しかし、3月には同じ状況であっても体に力が入ることはあるがつかれて泣くことはなく、むしろ笑顔で受け入れられるようになってきている。また、新しい環境への適応にも時間がかかり、自分が知っている者に対しては笑顔を見せるが、知らない幼児が近づくだけで強く緊張したり泣き出したりする段階が長く続いていた。そのような状態が、後半では、知らない友達が近寄ってきて身体を触っても、相手をよく見て受け入れる表情で対応できるようになってきた。肢体不自由児だけで構成された集団では、周囲を走り回るようなにぎやかな環境にはならない。E児の場合も、多様な障害種で構成された環境が適度な刺激となって、環境に適応する力を高めていったと言える。

石井(2003)は統合保育のケース研究の中で、障害のある幼児が「自分以外の世界を知るきっかけができ、最初嫌がっていた他児からの働きかけも、受け入れ、応じられるようになった」ことを報告している。B児やC児・E児の行動変容は、周囲の刺激に曝露したことによって生じた適応力向上の事例であり、石井の報告に合致する内容である。また、長曾我部(2006)は、インクルーシブ体育の実践で生じた「まさつ」を通しながら「距離をとる」ことの重要性を学んでいったことを報告しているが、B児の行動はまさになまさつを通して適応行動を学んだ事例である。環境への適応という観点でも、先行研究で見られる行動変容が障害児のみの集団の中で発現していた。もちろん、集団で生じる出来事がすべて適度な刺激となるわけではない。保育者がそれをコントロールしているからこそ、幼児は時間をかけながら徐々に適応力を高めていくことができるのである。

3 保育者のかかわり

障害のある子どもと障害のない子どもの双方に学びがあることが期待されるインクルージョンでは、それを可能にするために保育者のかかわりが重要であることが報告されている（磯村・三島・斎藤・田原，1994；小山・池田，1995；小林・横山・真宮，2004）。

今回の調査でも、保育者のかかわり方によって子どもの行動が適切に促されているエピソードが見られた。聴覚障害のある幼児に対し、保育者が指示を出す際に手話を使っているのを見て、A児も同じように手話を使ってその幼児に働きかけをしていた（ep. 1-3）。また、激しい行動で他児にかかわろうとするA児に、その都度好ましい行動や声のかけ方を教えたことで、他児のペースに合わせる行動が見られるようになっていった（ep. 1-10）。D児の場合には、保育者と手をつないで一緒に歩く練習をした上で、他児と手をつないで歩くよう促すと、抵抗なく手をつないで歩くことができた（ep. 4-15）。これらのエピソードは、保育者の行動がモデルとなって、対象児が適切な行動をとることを可能にしていった例である。

言葉や行動で他児に意思表示することが難しいE児においては、保育者がE児の姿勢を変えてやったり、相手の幼児を呼び戻してかかわらせたり、「ありがとう」と代弁したりするなどの仲介をしていった。これらの働きかけが、E児の反応を促進していくことにつながった（ep. 5-10～5-13）。

磯村ら（1994）は、「相手に自分の気持ちを伝えることが不得手な幼児の場合、互いの行為を好意的に受け取らせるように保母が代弁したり、補っていくことが重要である」と指摘しており、保育者の仲介行動は、特に障害がある幼児の集団においては重要であると言える。E児においては、視線や体の緊張が相手に意思を伝える重要な手段となっている。E児に対応している保育者は、E児が示す体の緊張がE児の意思表示であると認識して対応している。そのことによって、自分の意思が反映されたことをE児自身が理解し笑顔の表出につながっていったものと考えられる。したがって、保育者が、対象児の反応をどのように理解するかが重要であり、適切に対応するとこの事例のように幼児同士をつなぎコミュニケーションをとらせることが可能になる。

小林ら（2004）は、統合保育の中で障害のある幼児と障害のない幼児のかかわりを生むきっかけの一つとして、保育者と障害のある幼児が作る楽しそうな雰囲気を挙げている。保育者とC児が踊っていた運動会のダンスを見ていた他の幼児がC児と踊ろうしていたエピソード（ep. 3-6）や社会的相互作用の中でも指摘した、保育者とD児のかかわりを他児がまねしたり、D児の後をついて走ったりするなどのエピソード（ep. 4-10, 4-12）は、小林ら（2004）が指摘している内容と合致するものである。

保育者が対象児に対し受容的にかかわっているか、または排他的にかかわっているかによって、周囲の幼児の対象児に対するかかわり方は影響を受けるであろう。受容的な対応は、幼児に安心感を与えるとともに幼児との信頼関係を深めることが可能になる。そこで生まれたよい循環を周囲の幼児が感じ取ることによって、幼児の相互関係が醸成されていくものとする。対象施設において、対象児の社会的相互作用や環境への適応などが推進されたのは、保育者が、刺激のコントロールやモデルの提示、仲介や望ましい行動の促しなど、多様な集団において適切に対応することができていたことが大きな要因であるとする。

今回の調査で得られたエピソードは、インクルージョンに関する先行研究で報告された事例と同義の内容であるものが多数みられた。谷口（2006）は、インクルージョンにおける他者理

解の背景要因を「日常的にかかわれる環境」、「自由な遊び時間」、「個人的なかかわりの繰り返し」の3つが重要であると指摘しており、本研究の対象とした通園施設は、これらを満たした環境で保育をしている。これらのことから、障害のある幼児のみで構成された集団もまた、インクルージョンの一形態であると言える。これは、Winnick (1990) が示した「連続した多様なインクルージョンの場」(図6参照)で示された「病院または施設」の段階でもある。

これまでの社会では、障害の有無によって教育や福祉を受ける場を分けることが前提であり、そのことによって差別意識が生じていった。この反省に立って、障害の有無にかかわらず一緒の状態が自然なことであるという前提への転換が求められている。この状態がすなわちインクルージョンである。ただし、一緒の状態でないことを選択することを拒否するものではない。徳永 (2008) の報告にもあるように、「通常の学級における教育がその子どもの教育的ニーズ及び社会的ニーズを満たすことができない場合は、特別支援学校への就学が提案される」こともまた、インクルージョンとして認める事項であろう。この段階を経ながらも、多様性の中で、個のニーズに対応した教育や保育を行うことによって、次の段階のインクルージョンへ向かっていくことが重要である。

したがって、インクルージョンで考えなければならないことは、松友・山口・北村 (1998) や土屋 (1998) が指摘しているとおおり、障害のある人を受け入れる通常の教育・保育現場、受け入れる社会の側がどのように受け入れをするかの意識変革である。そして、インクルーシブな社会の構築においては、多様な障害種が混在する集団もまたインクルージョンであるという認識の浸透が求められる。

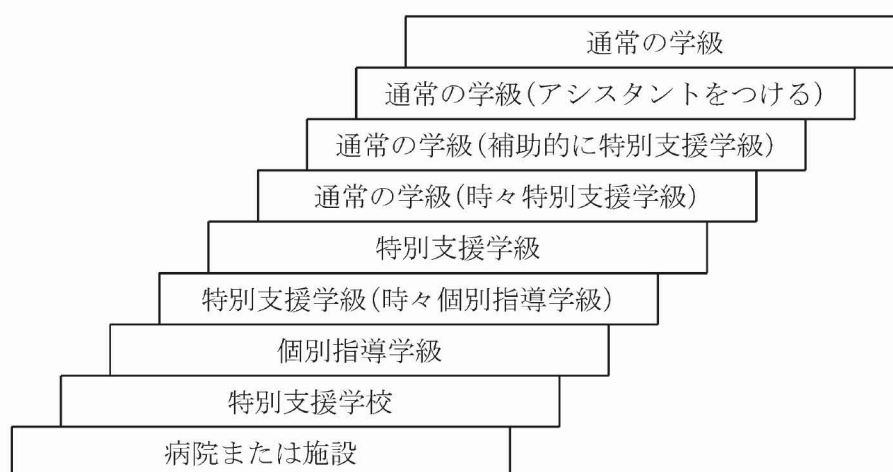


図6 連続した多様なインクルージョンの場 (Winnick, 1990)

まとめ

本研究は、多様な障害種が混在する集団で保育を実施している障害児通園施設において、周囲の保育者や幼児と対象児との間で生じる相互の働きかけと反応のエピソードを整理するとともに、インクルージョンに関する先行研究で見られる事例と対比しながら、多様な障害種が混在する集団で保育することの意義を検討することであった。その結果、次の4点が明らかとなった。

- 1 障害児同士であっても、他者との間で生じる「働きかける－かけられる」の双方向の関係によって、社会的相互作用が生じ、社会的コンピテンスが高まる。
- 2 多様な障害種が混在する集団の中で生じる刺激に曝露したことによって、環境への適応力が向上する。
- 3 保育者の適切なかかわりが、子どもの望ましい行動を促すとともに意思疎通の仲介や好ましい雰囲気の醸成を推進していく。
- 4 多様な障害種が混在する集団もインクルージョンの一段階であるという認識でインクルージョンをとらえる必要がある。

文 献

- Bates, P., Renzaglia, A. and Wehman, P. (1981) Characteristics of an appropriate education for severely and profoundly handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded* 16:142-149.
- Brown, L., Branston, M. B., Hamre- Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N. and Gruenewald, L. (1979) A Strategy for developing chronological-age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and adults. *Journal of Special Education* 13: 81-90.
- 長曾我部博 (2006) インクルーシブ体育における「まさつ」が子どもの相互理解に及ぼす影響. *障害者スポーツ科学*, 4: 37-46.
- 石井正子 (2003) インクルーシブ保育の中で育つもの. *日本保育学会大会論文集*, 56: 944-945.
- 池川由美・戸ヶ崎泰子・大山正子・猪俣千夏・小野智弘・木原伸幸・押川あかね・木村素子 (2009) 障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習が子どもの相互理解行動に及ぼす影響. *宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要*, 17: 99-113.
- 磯村 薫・三島秀子・斎藤直子・田原浮美 (1994) 統合保育における友達関係についての一考察～障害をもつ子どもとのかかわりの中で健常児がどのように変化していくかについて～. *日本保育学会大会研究論文集*, 47: 540-541.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1980) Integrating handicapped students into the main-stream. *Exceptional Children* 47: 90-98.
- 小林絵理・横山順一・真宮美奈子 (2004) 統合保育における障害児と健常児との関わりに関する考察. *日本保育学会大会研究論文集*, 57: 732-733.
- 松友 了・山口正和・北村小夜 (1998) 「共に学ぶ」とインクルージョンをめぐる. *福祉労働*, 78: 12-28.
- 三村保子・白石隆子 (2000) 障害児の親が交流保育に期待すること. *日本保育学会大会論文集*, 53: 578-579.
- 内閣府 (2010) 障害者制度改革の推進のための基本的な方向について.

- 緒方明子 (1995) インクルージョンと支援体制. 発達障害研究, 17: 11-19.
- 太田光世 (1986) 統合保育における健常児と障害児の関係行動の変容過程. 情緒障害教育研究紀要, 5: 29-32.
- 小山 望・池田由紀江 (1995) 統合保育における障害児と健常児の社会的相互作用の形成に関する研究—保育者の役割に関して—. 心身障害学研究, 19: 61-71.
- Schnorr, R., F. (1990) "Peter? He comes and goes..." First graders' perspectives on a part-time mainstream student. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 15: 234-240.
- 谷口志保 (2006) 小学校に併設された養護学校における障害児と健常児の交流に関する研究 ～障害児の他者理解に焦点をあてて～. 宮崎大学大学院 教育学研究科 修士論文.
- 土屋恵司 (1998) 障害児統合教育の新たな展開. 青少年問題, 45(6), 48-51.
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education.*
- 渡辺弘純・植中慶子 (2003) 小学生の障害児 (者) に対する態度に及ぼす交流経験の影響. 愛媛大学教育学部紀要 教育科学, 49(2): 15-30.
- Williams, L., J. & Downing, J., E. (1998) Membership and belonging in inclusive classroom: What do middle school students have to say? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 23: 98-110.
- Winnick, J. P. (1990) *Adapted Physical Education and Sport* (Ed.). Human Kinetics Books: Champaign, Illinois, 23.
- 由岐中佳代子・園山繁樹 (2000) 米国におけるインクルーシブ教育の動向と課題. 西南女学院大学紀要, 4: 69-81.